

Bommes, Michael; Radtke, Frank-Olaf

Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule

Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, S. 483-497



Quellenangabe/ Reference:

Bommes, Michael; Radtke, Frank-Olaf: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule - In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 3, S. 483-497 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-111878 - DOI: 10.25656/01:11187

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-111878>

<https://doi.org/10.25656/01:11187>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 39 – Heft 3 – Mai 1993

Essay

- 369 KONRAD WÜNSCHE
Tabus über dem Schülerberuf

Thema: Theorie der Erwachsenenbildung

- 385 KLAUS HARNEY
Moderne Erwachsenenbildung:
Alltag zwischen Autonomie und Diffusion.
Zur Einführung in den Themenschwerpunkt
- 391 JOCHEN KADE
Aneignungsverhältnisse diesseits und jenseits der Erwachsenen-
bildung
- 409 SYLVIA KADE/DIETER NITTEL/SIGRID NOLDA
„Werte Bürgerinnen und Bürger! Liebe Teilnehmerinnen und
Teilnehmer!“
Institutionelle Selbstbeschreibungen von Volkshochschulen in
politischen Veränderungssituationen
- 427 WOLFGANG SEITTER
Erwachsenenbildung zwischen Europäisierung und nationalen
Traditionen
- 443 ORTFRIED SCHÄFFTER
Die Temporalität von Erwachsenenbildung.
Überlegungen zu einer zeittheoretischen Rekonstruktion des
Weiterbildungssystems

Thema: Interkulturelle Erziehung

- 465 LUCY KORTRAM/BEN VAN ONNA †
Selektive Rollenzuweisung in interethnischen Beziehungen
am Beispiel der Erwachsenenbildung

- 483 MICHAEL BOMMES/FRANK-OLAF RADTKE
Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkinder.
Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule

Besprechungen

- 501 MAX LIEDTKE
Gisela Miller-Kipp: Wie ist Bildung möglich?
Die Biologie des Geistes unter pädagogischem Aspekt
- 507 UWE HENNING
Helmut Heiber: Universität unterm Hakenkreuz. Teil 1: Der Professor im Dritten Reich. Bilder aus der akademischen Provinz
Eckart Krause/Ludwig Huber/Holger Fischer (Hrsg.):
Hochschulalltag im „Dritten Reich“.
Die Hamburger Universität 1933–1945
- 510 KLAUS KRAIMER
Werner Helsper/Hermann J. Müller/Eberhard Nölke/Arno Combe:
Jugendliche Außenseiter.
Zur Rekonstruktion gescheiterter
Bildungs- und Ausbildungsverläufe

Dokumentation

- 517 Habilitationen und Promotionen in Pädagogik 1992
- 547 Pädagogische Neuerscheinungen

Contents

Essay

- 369 KONRAD WÜNSCHE
Taboos Related to the Student Profession

Topic: The Theory of Adult Education

- 385 KLAUS HARNEY
Modern Adult Education: Workaday Routine Between Autonomy
and Diffusion – An Introduction
- 391 JOCHEN KADE
Conditions of Learning Beyond Adult Education
- 409 SYLVIA KADE/DIETER NITTEL/SIGRID NOLDA
“Dear Citizens! Dear Participants!” – Institutional self-portrayals of
colleges of further education (Volkshochschulen) in times of political
change
- 427 WOLFGANG SEITTER
Adult Education Between Europeanization and National Traditions
- 443 ORTFRIED SCHÄFFTER
The Temporal Structure of Adult Education – Reflections on a time-
focussed theoretical reconstruction of the system of further education

Topic: Intercultural Education

- 465 LUCY KORTRAM/BEN VAN ONNA †
Selective Role Assignment In Interethnic Relations In
Adult Education
- 483 MICHAEL BOMMES/FRANK-OLAF RADTKE
Institutionalized Discrimination Against Migrant Children –
The production of ethnic differences by the school

Reviews

501

Documentation

- 517 Habilitations and Doctoral Dissertations in Pedagogics

Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern

Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule

Zusammenfassung

In dem folgenden Beitrag wird für die weitere Forschung zum Schulversagen von Migrantenkindern ein Perspektivenwechsel vorgeschlagen. Unter Rückgriff auf neuere Konzepte „institutionalisierter Diskriminierung“ fassen die Autoren mangelnden Schulerfolg nicht als Folge der defizitären kulturellen Ausstattung der Migrantenkinder oder als ethnozentrische Bornierung der Schule auf; als Alternative entwickeln sie aus der Verschränkung von Diskriminierungskonzepten mit organisationstheoretischen Überlegungen einen Erklärungsansatz, mit dem gezeigt werden kann, daß Schulversagen und Diskriminierung nicht als „nationalistischer Unfall“ abgetan, sondern als eine regelmäßige Handlungsoption der Organisation Schule in einer als „multikulturell“ beschriebenen Gesellschaft angesehen werden können. Schule diskriminiert immer dann – positiv oder negativ –, wenn es ihr in ihrer eigenen Logik opportun erscheint.

1. Konzeptualisierungen des Migrationsproblems in der Pädagogik

Seit sich auch in der Bundesrepublik Anfang der 70er Jahre, spätestens nach dem sogenannten „Anwerbestopp“ 1973, die unabweisbare Notwendigkeit stellte, den Umgang der Bildungsinstitutionen mit den Kindern von Arbeitsmigranten konzeptionell zu bearbeiten, lassen sich drei programmatische Ansätze/Positionen identifizieren, die gleichermaßen die Integration und den Schulerfolg der Kinder zum Gegenstand haben, sich aber in bezug auf den Fokus ihrer Untersuchungen unterscheiden:

1. Die sich selbst „Ausländerpädagogik“ nennende Position richtete ihr Interesse ausschließlich auf die ausländischen Kinder. Bei diesen wurden Defizite festgestellt, die es durch kompensatorische Fördermaßnahmen zu beheben galt, um die Kinder in die deutschen Regelklassen integrieren zu können. Neben Sprachproblemen wurden vor allem Sozialisationsmängel ausgemacht, die in Zusammenhang mit der kulturellen Prägung der Kinder gebracht wurden (SCHRADER/NIKLES/GRIESE 1976).
2. Erst die in Wiederholung der Kompensationsdebatte (DU BOIS-REYMOND 1971) vorgebrachte Kritik, die im Konzept der „interkulturellen Erziehung“ formuliert wurde, beschrieb das Verhältnis von Herkunftskultur und Mehrheitskultur nicht mehr als defizitär, sondern als different. Kulturdifferenz sollte dazu genutzt werden, Kinder voneinander lernen und die Begrenztheit der eigenen kulturellen Praktiken erkennen zu lassen. In den Fokus der

Überlegungen rückten jetzt alle Kinder, verstanden nun als Angehörige „der Mehrheit“ bzw. „der Minderheit“ (vgl. HOHMANN 1983). Der interkulturellen Erziehung wurde normativ das Modell einer „multikulturellen Gesellschaft“ zugrunde gelegt; die Vermittlung der Fähigkeit, unter Bedingungen kultureller Vielfalt zu leben, wurde zur Aufgabe der Schule in einer sich verändernden Welt erklärt (BORRELLI 1986). Erhalten blieb auch in diesem Konzept eine gewisse Asymmetrie insofern, als die „fremden Kulturen“ als „Bereicherung“ vereinnahmt und als Lernfeld für die „Mehrheits“kinder definiert wurden, während die „Minderheits“kinder lernen sollten, das Leben zwischen den Kulturen auszubalancieren (vgl. ZOGRAFOU 1982; KALPAKA 1986).

3. In Europa wurde dem „wohlmeinenden Multikulturalismus“, der die ethnischen Differenzen zwischen Kindern in der Institution Schule hervorkehrt, ohne die soziale Hierarchisierung der Kulturen (MULLARD 1982) wirklich bearbeiten zu können, zuerst in Großbritannien der Ansatz der „antirassistischen Erziehung“ entgegengesetzt (vgl. CARBY 1982; TROYNA/WILLIAMS 1986; TROYNA 1987), der darauf zielt, Vorurteile, Wissensdefizite und diskriminierende Praktiken bei einheimischen Kindern, aber auch bei Lehrern sowie in Institutionen zu thematisieren. Die Schwierigkeiten der zugewanderten Kinder werden nicht mehr allein mit Kulturdifferenzen in Verbindung gebracht, sondern mit diskriminierenden Praktiken im Unterricht im besonderen und in Schule und Gesellschaft im allgemeinen.

Dem Wechsel der Positionen, der sich in der anglo-amerikanischen Diskussion mit einem 10jährigen Vorlauf vollzog (vgl. HINNENKAMP/RADTKE 1984), folgt die bundesrepublikanische Diskussion nur zögernd. Nach wie vor bilden im pädagogischen Bereich Untersuchungen einen Schwerpunkt, die sich mit den ausländischen Jugendlichen und ihren Akkulturationsproblemen beschäftigen, Spracherwerbsprobleme in den Vordergrund stellen und die vermeintliche Identitätsproblematik thematisieren (vgl. RILLING 1982; GLUMPLER 1985; CZOCK 1990).

Die Position der „Ausländerpädagogik“ ist in der deutschen Diskussion hinreichend kritisiert worden und kann als theoretisch überwunden gelten (vgl. HAMBURGER 1983; GRIESE 1984). Die Programmatik „interkultureller Erziehung“ wird erst ansatzweise problematisiert (MAAS 1984). HAMBURGER (1990) spricht von einer „kulturalistischen Reduktion“, in der die mit der Migration verbundenen Probleme „faktisch auf eine von ökonomischen und sozialstrukturellen Bedingungen abgelöste Dimension schrumpfen“ (S. 313). Die schulpädagogische Beschäftigung konzentriert sich mit der Thematisierung von Förder- und Ergänzungsmaßnahmen, curricularen Umstellungen, Öffnung der Schule in den Stadtteilen etc. auf die emphatisch gedeutete Sozialisations- und Qualifikationsaufgabe der Schule und läßt darüber die „unangenehme Seite“ der Schule, Selektion und Allokation, in den Hintergrund treten.

2. Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern

Ergebnisse solcher Selektions- und Allokationsprozesse sind Gegenstand der in ihrer Perspektive eher nüchtern angelegten empirischen Bildungsforschung. Bereits 1982 hatte HALLER die Einseitigkeit der ausländer- bzw. schulpädagogisch orientierten Behandlung der Migrationsfrage kritisiert. Unter Hinweis auf statistisch augenfällige Trends in Hessen warnte sie davor, die Unterschichtungsthese von HOFFMANN-NOVOTNY (1973) könnte auch im Bildungssystem eine Bestätigung erfahren. In der Wahrnehmung ihres Selektionsauftrags entließen die Schulen Migrantenkinder mit den wenigsten und niedrigsten Abschlüssen, spiegelten so die Struktur des Beschäftigungssystems und liefen Gefahr, das „Subproletariat ausländischer Arbeitskräfte von morgen“ zu reproduzieren. Vor ähnlichen Entwicklungen bezüglich der beruflichen Chancen von türkischen Jugendlichen warnte auch MEHRLÄNDER (1983). Inzwischen sprechen der Bildungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung (vgl. ARBEITSGRUPPEN BILDUNGSBERICHT 1990) sowie KLEMM (1987) von „Angleichungs-“ und „Normalisierungsprozessen“, denen jedoch, wie bei differenzierendem Blick etwa auf demographische und regionale Entwicklungen deutlich wird, erhebliche Ungleichgewichtigkeiten zugrundeliegen.

Diese Zusammenhänge werden systematischer in den Arbeiten von BAKER/LENHARDT (BAKER u.a. 1985; BAKER/LENHARDT 1988), HANSEN u.a. (1984), HOPF (1987) und KORNMANN/SCHNATTINGER (1989) untersucht. BAKER/LENHARDT können anhand offizieller Schuldaten zeigen, daß Migrantenkinder im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland tatsächlich die Bildungspyramide unterschichtet haben, daß also entgegen verbreiteten Annahmen für deutsche Kinder aufgrund der Anwesenheit von Migranten in der Schule zutrifft, was für ihre Väter im Beschäftigungssystem gilt: ihnen eröffnen sich zusätzliche Aufstiegsmöglichkeiten. BAKER/LENHARDTS Erklärung lautet: Die Schulen haben in einem „Nullsummenspiel“ eine relativ feste Zahl von Plätzen innerhalb einer Bildungshierarchie zu vergeben, so daß der Erfolg des einen stets der Mißerfolg des anderen ist. Sobald Migrantenkinder, gemessen am relativen Schulbesuch, die unteren Plätze in der Bildungspyramide einnehmen, sei davon auszugehen, daß deutsche Kinder vermehrt Aufstiegserfahrungen machen könnten. Umgekehrt scheint zu gelten, daß der Rückgang der Anzahl deutscher Schüler die Bildungschancen von Migrantenkindern, ausgedrückt in vermehrtem Besuch von Realschulen und Gymnasien, erhöht. BAKER/LENHARDT sehen die Unterschichtung der Bildungspyramide durch die Migrantenkinder darin begründet, daß deutsche Kinder im Wettbewerb mit den Migrantenkindern die bessere Ausgangsposition hätten, da sie nicht die Bürde der Immigration abarbeiten müßten.

Diese pauschale Erklärung, in der letztlich erneut Unterschiede zwischen den Kindern für die festgestellten Effekte als ursächlich gelten, ist z. T. auch tragend in der Untersuchung von KORNMANN/SCHNATTINGER (1989), die die Überrepräsentation von Ausländerkindern an Sonderschulen in einem Vergleich der (alten) Bundesländer „zu 30%“ auf den relativ erhöhten Anteil (Konzentration) von Ausländern in den jeweiligen Bundesländern zurückführen. Ihre Annahme ist, daß ausländische Kinder, je mehr sie Kontakt untereinander hätten, um so weniger mit Deutschen verkehrten und daher in den

Schulen weniger erfolgreich seien. KORNMANN/SCHNATTINGER stellen fest, daß höhere Arbeitslosigkeit mit niedriger relativer Häufigkeit von Ausländerkindern an Sonderschulen korreliert und umgekehrt. Sie erklären dies damit, daß erhöhte Arbeitslosigkeit in strukturschwachen Gebieten, die begleitenden familiären Probleme und ihre Folgewirkungen auf die Lernmöglichkeiten der Kinder den relativen Anteil deutscher Kinder an den Sonderschulen ansteigen lasse. Auch hier werden die Gründe für mangelnden Schulerfolg bzw. Sonderschulüberweisung auf seiten der Kinder und ihrer Familien gesucht. Ein Einwand gegen diese Deutung liegt aber auf der Hand: Wiederkehrend belegen die Arbeitsstatistiken seit Mitte der 70er Jahre, daß Arbeitslosigkeit ausländische Arbeiter überproportional trifft. Wie soll eine insgesamt erhöhte Arbeitslosigkeit den Anteil deutscher Kinder auf Sonderschulen steigern, wenn die Familien der ausländischen Kinder davon mindestens ebenso betroffen sind? Dies wird von den Autoren als Problem nicht gesehen und folglich auch nicht statistisch kontrolliert.

Solche großflächigen Erklärungsansätze werden durch die Untersuchungen von HANSEN u. a. (1984) und HOPF (1987) in Frage gestellt. Stellt die Studie von BAKER/LENHARDT auch einen bundes- und länderweiten Trend fest, so zeigen HANSEN u. a. am Beispiel von acht Ruhrgebietsstädten, daß sich innerhalb dieses Trends die Bildungschancen für Migrantenkinder von Stadt zu Stadt ganz erheblich hinsichtlich des Besuchs von weiterführenden Schulen und der Erlangung von höherqualifizierten Abschlüssen unterscheiden. Auch HOPF weist auf eine deutliche Abhängigkeit der Bildungskarrieren griechischer Migrantenkinder von ihrem Wohnort hin. Es stellt sich die Frage, wie solche regionalen und lokalen Unterschiede bei gleichen (schul-)politischen und schulorganisatorischen Rahmenvorgaben entstehen.

HANSEN u. a. verwerfen zur Erklärung dieser Unterschiede die verbreitete und auch von KORNMANN/SCHNATTINGER vertretene Verdichtungshypothese, d. h. die Annahme, daß eine Konzentration von Migrantenkindern an einem Ort ihre Bildungschancen mindere, und verweisen dabei neben ihrer eigenen Untersuchung auch auf die Situation in Berlin. Eine solche vereinfachende Annahme erkläre die Unterschiede zwischen verschiedenen Orten und Regionen hinsichtlich des Bildungserfolgs von Migrantenkindern nicht. Die Differenzen lassen sich danach auch nicht auf die selektive Niederlassung oder Herkunft der Migranten zurückführen. Darauf weist auch HOPF hin, der die üblichen Annahmen über die Bedeutung der Herkunft für kategorial zu grob erachtet, um die tatsächlich wirksamen sozial-historischen und regional-spezifischen Zusammenhänge entschlüsseln zu können. Zudem sei hinsichtlich der Selektion der Migranten in ihren Herkunftsländern eher davon auszugehen, daß es sich um eine „positive Auswahl“ handle.

Auch die Erklärung der Unterschiede zwischen den von ihnen untersuchten Städten durch eine Varianz der Unterrichts- und Schulorganisation halten HANSEN u. a. für nicht stichhaltig, da sich nicht nur für schulpolitisch differierende Länder wie Bayern und Nordrhein-Westfalen ähnliche Ergebnisse zeigten, sondern auch umgekehrt bei kommunal vergleichbar ausgerichteten Schulpolitiken stark voneinander abweichende Resultate beobachtbar seien. Eine Zuordnung von Maßnahmen auf verschiedenen Ebenen – von Schulorganisationserlassen über Lehrerfortbildungsmaßnahmen bis zu Formen der

Unterrichtsgestaltung – zu statistisch feststellbarem Schulerfolg, sei bisher nicht möglich.

Sowohl HOPF wie auch HANSEN u. a. bestimmen die Frage, welche Bedingungen „eine Realisierung der Fähigkeiten (von Migrantenkinder) erlauben würden“ (HOPF 1987, S. 81), als Forschungsdesiderat. Für HANSEN u. a. stellt die aussichtsreichste Strategie zur Beantwortung dieser Frage ein gemeindeorientierter, sozial-ökologischer Forschungsansatz (vgl. auch GLUMPLER 1985) dar. Damit würden die Lebensbedingungen im kommunalen Umfeld als wesentlich für die Frage des Schulerfolgs in den Blick genommen. HANSEN u. a. rücken damit die Untersuchung des Bildungserfolgs von Migrantenkinder in den Kontext der allgemeinen Bildungsforschung (vgl. KLEMM 1984; KLEMM/TILLMANN 1984). Im einzelnen benennen sie soziale Zusammenhänge in Gemeinden wie die soziostrukturelle Differenzierung, soziale Erwartungshaltungen, die Ausprägung von jugendlichen peer-groups, die Binnenstruktur von Migrantengruppen, das Verhältnis zwischen Migranten und alteingesessener Bevölkerung als zu untersuchende, möglicherweise relevante Faktoren für den Schulerfolg. Mit ihrem Vorschlag verlagern sie jedoch das Untersuchungsproblem wiederum aus der Schule heraus. Aufgrund eines auf formale Setzungen reduzierten Organisationsbegriffs suchen sie die Erklärung für die statistisch identifizierten Effekte der Diskriminierung außerhalb der Schule bei den Betroffenen und ihrer Umwelt, also nicht am Ort ihrer Herstellung.

Dagegen weist HOPF am Fall der griechischen Migrantenkinder darauf hin, daß deren Erfolge im Bildungssystem aufgrund ihrer Ausgangsbedingungen eher als das Minimum des Erreichbaren zu betrachten seien. Er spricht vor diesem Hintergrund und auch im Hinblick auf die regional enorm differierenden Bildungskarrieren von einer unausgeschöpften „Begabungsreserve“. Aus dieser Feststellung ergibt sich aber, daß der Blick nicht ausschließlich auf die Migranten und ihre Lebenszusammenhänge zu richten ist, sondern auch auf die Orte, an denen die Realisierung dieses Potentials in so unterschiedlichem Ausmaß gelingt: die Schulen, die dort vorherrschenden Praktiken und organisatorischen Vorkehrungen.

3. Anti-Rassismus und institutionalisierte Diskriminierung

Die im Programm der „interkulturellen Erziehung“ zugrunde gelegten, wesentlich ethnisch verstandenen Differenzen zwischen Schülern sind nicht schlicht gegeben, sondern werden in ihrer sozialen Bedeutsamkeit erst hergestellt. Schule läßt sich nicht auf das pädagogische Problem angemessener Erziehungsmethoden oder verzerrter Interaktions- und Kommunikationsformen im Unterricht reduzieren. In den Blick zu rücken sind auch nicht ausschließlich die subjektiven Handlungsformen und Motive, die Diskriminierung wesentlich als Problem mangelnder Aufklärung fassen, sondern die der Schule als Organisation zugehörigen sozialen Prozeduren, die jenseits individueller, kultureller oder sozialökologischer Merkmale der Kinder die Diskriminierungseffekte, die BAKER und LENHARDT, HANSEN u. a. und HOPF identifiziert haben, hervorbringen. Statt einlinig die Ursachen für mangelnden Schulerfolg nur außerhalb des Schulsystems bei den Kindern, ihren Familien und ihrer

Umwelt zu suchen und als Passungsproblem zu definieren (vgl. HURRELMANN/WOLF 1986), liegt es nahe zu erproben, wieweit Erklärungen reichen, die ihre Aufmerksamkeit auf die interne (organisatorische) Verfaßtheit der Schullandschaft richten.

Auf eine solche Kritik der organisatorischen und pädagogischen Praktiken in den Schulen zielt erklärtermaßen das Konzept einer „antirassistischen Erziehung“, das allerdings in der Bundesrepublik bisher kaum ausformuliert ist (vgl. KALPAKA/RÄTHZEL 1988; GEIGER 1985). Die Identifizierung staatlicher und nicht-staatlicher Diskriminierungspraktiken in der Bundesrepublik Deutschland als „Rassismus“ trifft zu weiten Teilen nicht zu (vgl. SCHEUERER 1989), was aber über den möglichen Gewinn der analytischen Figuren, die diesem Ansatz zugrunde liegen und der auch im Kontext der „Sexismus“-Debatte genutzt wird (vgl. BREHMER 1982), für die Analyse von Diskriminierungspraktiken noch nichts aussagt.

Allgemein hat der „Antirassismus“ in der Bundesrepublik zwei Stoßrichtungen. Er richtet sich erstens gegen Phänomene, die unter dem Titel „Ausländerfeindlichkeit“ als Formen der Auseinandersetzung zwischen einzelnen und Kleingruppen beschrieben werden, in denen bewußt oder unbewußt die Kategorie „Rasse“ als Ressource benutzt wird. Die Erscheinungen reichen von der Wandparole über die Verweigerung des Zutritts z. B. zu Discotheken bis zu Brandanschlägen auf Wohnheime für Asylbewerber. Zur Erklärung werden einerseits Vorurteile herangezogen, andererseits wird eine durch die Beschleunigung der Modernisierungsprozesse verschärfte Konkurrenz zwischen Einheimischen und Zugewanderten unterstellt (vgl. LEGGEWIE 1989). Auch die Schulen berichten von gewalttätigen Konflikten zwischen Schülern verschiedener Herkunft (NIEMEIER 1990).

Davon ist zweitens zu unterscheiden die rechtsförmige Differenzierung von Inländern und Ausländern, die zu einer staatlich induzierten Diskriminierung führt (vgl. BOMMES/SCHERR 1990). Ausländer werden in Deutschland in einer bis ins Kaiserreich zurückreichenden Tradition (vgl. DOHSE 1981 und HERBERT 1986) mit einem besonderen Rechtsstatus ausgestattet, der ihren Aufenthalt betrifft und der sie von wesentlichen politischen Rechten, wie dem Wahlrecht, sowie vermittelt über detaillierte Rechtsverordnungen von Rechten und Ansprüchen gegenüber dem Sozialstaat fernhält, auf diese Weise gegenüber Einheimischen benachteiligt und schon deshalb im Alltag diskriminierbar macht. Die Legitimation der rechtsförmigen Diskriminierung ist getragen von Konzepten des „Volkes“ und der „Abstammungsgemeinschaft“, die Anschlußfähigkeit an biologistische Deutungen bewahrt haben. Alltägliche Feindlichkeit, die ihre Vorlage in der verstaatlichten Benachteiligung hat, bedient sich zu ihrer Rechtfertigung demgegenüber zum Teil ungebrochener der Kategorie „Rasse“.

Für den Bereich der Schule hat rechtsförmige Diskriminierung jedoch nur eine nachgeordnete Bedeutung. In der bundesrepublikanischen Schullandschaft hat sich von wenigen Ausnahmen abgesehen (vgl. BOOS-NÜNNING 1981; KONSTANTINOU 1989) eine eigens nach ethnischen Merkmalen differenzierende Erziehung nicht durchsetzen können. Alle Kinder unterliegen bezogen auf die Anforderungen der Schule und der Vergabe von Noten und Abschlüssen denselben Regelungen. Ausländerbezogene Sonderbestimmungen wie z. B. die

Einrichtung zusätzlicher Förderstunden, die Gewährung eines Lehrerbonus für die Schulen mit hohen Ausländeranteilen, die Möglichkeit zur Einrichtung von Vorbereitungsklassen etc. haben erklärtermaßen transitorischen Charakter und zielen auf die Integration in den Regelbetrieb.

Gerade deshalb bleibt die Beobachtung erklärungsbedürftig, daß das Schulsystem als Ganzes und die einzelne Schule im besonderen Unterschiede zwischen Kindern verschiedener Staatsangehörigkeit produzieren, die als statistisch meßbare Effekte Signifikanz erlangen und die als solche Effekte wie skizziert nicht geradlinig auf die Beschaffenheit der Schülerpopulation zurückgeführt werden können.

Phänomene der institutionalisierten Diskriminierung sind zuerst im Zusammenhang mit der human-rights-Bewegung in den USA (vgl. MYRDAL 1964; THUROW 1969; BARNDT 1970) und in der Folge vor allem im Rahmen von Forschungen zur Benachteiligung von Frauen und Mädchen thematisiert worden (vgl. GLAZER/YOUNGELSON WAEHRER 1977; THOMAS/ALBRECHT-HEIDE 1978; ENDERS-Dragässer/FUCHS u. a. 1988). Ein theoretisches Modell zur Beschreibung des „institutionalisierten Rassismus“ bzw. der „institutionalisierten Diskriminierung“ liefern KNOWLES/PREWITT (1969), BENOKRAITIS/FEAGIN (1977), FEAGIN/FEAGIN (1986), die sich die Frage vorlegen, wie Mechanismen zu analysieren sind, mit denen durch Universalisierung und Institutionalisierung von gruppen- bzw. schicht- und kulturspezifischen Normen/Standards/Regeln diskriminierende Effekte für Minderheiten in der Gesellschaft entstehen, die subjektiv von der handelnden Mehrheit nicht intendiert sein müssen.

Diese Theorie gewinnt ihre Perspektive im Anschluß an neuere soziologische Konzeptualisierungen sozialen Handelns. Im Zuge der „linguistischen Wende“ in der Soziologie (WINCH 1966; HABERMAS 1970) wurde das bis dahin vorherrschende utilitaristische Handlungsmodell kritisiert. Für den Bereich des symbolvermittelten Handelns wurde gezeigt, daß die Modellierung sozialen Handelns in einem Zweck-Mittel-Schema, in dem ein Informationsverarbeitendes Subjekt bloß vor Optimierungsaufgaben stünde, wenig Erklärungskraft besitzt. Soziales Handeln wird durch vorgeformte Deutungsmuster und Handlungsfiguren ermöglicht und zugleich begrenzt. In solche Muster treten handelnde Subjekte ein, mit ihnen übernehmen sie sozial gültige Weltdeutungen und Handlungsweisen. Über diese vermittelt sind sie eingebunden in jeweilig differenzierte, machtförmig organisierte gesellschaftliche Reproduktionszusammenhänge, ohne daß den handelnden Subjekten ihre Funktionsweise deswegen verfügbar sein müßte. In Abkehr von einer egologischen Betrachtung ist also in diesem Erklärungsansatz die objektive Bedeutung einer Handlung von den subjektiven Intentionen, dem „vermeinten Sinn“, abzulösen und eine latente oder objektive Sinnstruktur von Handlungen zu untersuchen, die sich ohne Absicht, unabhängig vom Willen der Subjekte, durchsetzt (OEVERMANN u. a. 1983).

Mit der Beobachtung, daß in komplexen sozialen Prozessen eine Vielzahl von partikularen Teilentscheidungen in der Summe zu Ergebnissen führt, die von keinem einzelnen Handlungszentrum geplant worden sind, wird aber erklärungsbedürftig, wie gleichwohl historische Kontinuität und Stabilität von Systemen erreicht, d. h. wie bestimmte Strukturen erzeugt und reproduziert

werden. Dabei fragen BENOKRAITIS/FEAGIN danach, was die Stabilität und Dauerhaftigkeit institutionalisierter Diskriminierung gewährleistet und verweisen in diesem Zusammenhang auf die Bedeutung von Traditionen als Sedimentierung von Strukturen. Sie heben die tiefe Verwurzelung der Unterdrückung und Diskriminierung von Schwarzen in der Tradition der US-amerikanischen Sklavenhaltergesellschaft hervor, die sich in den institutionell definierten und regulierten Normen, Rollenbeziehungen und Sanktionen materialisiert habe und das Handeln der sozialisierten Gruppenmitglieder bestimme.

Übertragen auf europäische Gesellschaften kann sicherlich auf Traditionen des Kolonialismus und Nationalismus mit ähnlich prägender Wirkung verwiesen werden. Rassistische und kulturchauvinistische Ideologien, traditionell ungleicher Zugang zu Macht und Privilegien und restriktive Gesetze als „historisches Erbe“ stellen in den modernen Nationalstaaten wiederkehrend den unthematisierten, selbstverständlichen Konsenshintergrund für rassistische/ethnisierende Diskriminierungen dar. Solche unbefragt gültigen Konventionen und Prioritäten ermöglichen und verlangen staatliche Politiken, die durch ihre Standards, Verfahrensweisen und Rigiditäten den historisch gewordenen Zustand rechtsförmig machen. So verstanden diskriminiert nicht vorrangig der einzelne Politiker, Beamte, Lehrer, Unternehmer oder Gewerkschafter, sondern das Netz von Institutionen, deren Maßnahmen in der Erziehung, der Wirtschaft und der Rechtsprechung kumulativ wirken, erzeugt durch Konformität der Handelnden, die gültige Normen exekutieren, im Effekt den Zustand rassistischer und ethnischer Diskriminierung, Ausbeutung und Unterdrückung, der subjektiv verleugnet wird (vgl. BECKER 1971; ARROW 1973).

Mit einem solchen Diskriminierungskonzept geht es nicht darum zu behaupten, individuell oder gruppenspezifisch zurechenbare Diskriminierung sei verschwunden, sondern FEAGIN/FEAGIN (1986) schlagen vielmehr eine Typologie der Formen der Diskriminierung vor, in der die Merkmale „Intentionalität“ und „Größe der Handlungseinheit“ zu einer Matrix verarbeitet werden. Neben den Formen der Einzel- und Kleingruppendiskriminierung stehen Formen der direkt und der indirekt institutionalisierten Diskriminierung, wobei es sich bei letzteren um Formen handelt, die in größere Organisationen eingebettet sind und die mal intentional und mal nicht intentional erfolgen.

Während der Typ der „direkten Diskriminierung“ auf der Verschiedenheit von Normen und Regeln beruht, die auf Gruppen in der Gesellschaft angewendet werden (Beispiel: Aufenthaltsstatus und Wahlrecht, Vorbereitungsklassen und Förderrichtlinien), beruht der Typ der „indirekten Diskriminierung“ auf der Anwendung von gleichen Regeln und Normen, die bei verschiedenen Gruppen grundsätzlich ungleiche Chancen ihrer Erfüllung zur Folge haben. Im Programm der „interkulturellen Erziehung“ werden für solche Mechanismen als Beispiele angeführt, daß in multilingual zusammengesetzten Klassen für alle gleichermaßen die Regeln des Standard-Deutschen als normativer Maßstab zur Bewertung sprachlicher Leistungen gelten, die verwendeten Lehrbücher von einem Kulturbias durchzogen sind, sprachbezogene Leistungstests die beanspruchte kulturneutrale Objektivität nicht besitzen etc.

Unterlegt ist der skizzierten Typologie bei FEAGIN/FEAGIN die interaktions-

theoretische Vorstellung, daß Handlungen in das Sozialgefüge der jeweiligen Bezugsgruppe Familie, Peers, Organisationen eingebettet sind, der Handelnde aber Wahlfreiheit besitzt und sich rational verhält, wenn er Konformität zeigt. In strukturaler Lesart internalisieren die Mitglieder einer Gesellschaft klassen- bzw. schichten- (bzw. professions-)spezifische Deutungs- und Handlungsfiguren, „verleiben“ sie „sich ein“ und bilden dabei einen „Habitus“ aus (BOURDIEU 1979 u. 1987), der von vornherein Konformität garantiert. Die Lösung vorgefundener Handlungsprobleme erfolgt danach „gedankenlos“ als habitualisierte Routine.

Nun liegt eine Schwäche der Argumentation bei FEAGIN u. a. wie der zuvor skizzierten Perspektive allgemein darin, daß mit der Hervorhebung der Bedeutung von Traditionen als Feld vorstrukturierter Handlungsmöglichkeiten, in die die Subjekte zur Ausbildung ihrer Handlungsfähigkeit eintreten, noch kein Begriff der organisatorischen Verfaßtheit der Institutionen vorliegt, in denen diskriminiert wird, in denen also auch die tradierten Strukturmuster des Handelns fortgesetzt oder verändert werden. Geht es um die Erklärung von Diskriminierung als regelmäßiger Erscheinung, so ist eine Kasuistik von Diskriminierungsformen, wie sie FEAGIN u. a. liefern, allenfalls als eine Vorarbeit für den Versuch zu betrachten, die Bedeutung von Diskriminierung für die Funktionsweise und den Bestand von Institutionen zu bestimmen. Der Fortbestand und die Veränderung von Traditionen ist aus der Logik solcher Institutionen selbst zu begreifen. Zu fragen ist, was mit solchen Traditionen, ihrem Bestand und ihrer Veränderung, institutionell ermöglicht wird, welchen Nutzen die eingeübten Praktiken für die Institutionen selbst haben. Erst dann wird es plausibel, Diskriminierung nicht in vorrangig normativer Betrachtung als sozialen Unfall zu behandeln, sondern vor jeder normativen Bewertung als soziale Ressource in den Blick zu nehmen, mit der Institutionen ihren organisatorischen Alltag bewältigen können und von der abgesehen werden kann, wenn für eben diesen Alltag nichts gewonnen ist.

4. Ethnische Diskriminierung als praktische Organisationsressource

Der skizzierte Stand der Diskussion zum Thema institutionalisierte Diskriminierung macht deutlich, daß die Entfaltung einer Theorie, in der solche Überlegungen begrifflich erfaßt und verallgemeinert werden könnten, noch aussteht. Für die Bearbeitung der hier interessierenden Frage, wie das allgemeinbildende Schulsystem als Teil des Erziehungssystems die statistisch feststellbaren Effekte der Diskriminierung hervorbringt, schlagen wir vor, die Verschränkung bisher vorliegender Ansätze einer Theorie der Diskriminierung mit allgemeinen Theorien der Organisation zu versuchen, wie sie in der Soziologie und der Erziehungswissenschaft entwickelt wurden.

Sieht man Diskriminierung nicht als „Entgleisung“ und auch nicht nur als Ergebnis mangelnder Aufklärung an, sondern faßt ethnische Differenzierung als soziale Ressource, als eine Option von Organisationen, also hier der Schule, bei ihrer Reproduktion, dann hängt es in der Perspektive neuerer Organisationstheorien von den jeweiligen Kontextbedingungen ab, die die Organisa-

tionen selbst mit hervorbringen und denen sie sich gegenübersehen, ob davon Gebrauch gemacht wird.

In spieltheoretisch inspirierten Organisationstheorien (WEICK 1985; MARCH/OLSEN 1975 u. 1976) wird beschrieben, wie sich die Reproduktion von Organisationen im Prozeß des Organisierens vollzieht. Diese Ansätze gewinnen ihren Begriff von Organisation in der Kritik strukturfunktionalistischer, in der Nachfolge von MAX WEBER formulierter Organisationstheorien, die ein statisches Bürokratiemodell nahelegen, in dem die Akteure eingebunden sind in vorab festgelegte starre Strukturen, Rollen, Handlungsnormen und Organisationsziele. Ein solcher in Analogie zur Funktionsweise von Maschinen gebildeter Begriff der Organisation sei nicht in der Lage, die Reproduktion von Organisationen in komplexen Umwelten und ihre Beziehung zueinander angemessen zu fassen.

Dagegen setzt man die Vorstellung eines „loosely coupled system“. Damit wird zu fassen versucht, daß zwischen Organisationen und ihrer Umwelt kein fest gefügtes eindeutiges Verhältnis besteht, sondern im Prozeß des Organisierens selbst jeweils immer wieder neu dieses Verhältnis herzustellen ist. Organisationen sind um so weniger als geschlossen durchstrukturiert aufzufassen, als ihre Ziele wie ihre Ressourcen selbst strittig sind und ebenfalls wiederkehrend neu organisiert werden müssen. So werden die Tätigkeiten von Organisationsmitgliedern beschrieben als Prozesse des Entscheidens bzw. Nicht-Entscheidens, in denen die Elemente: Fragen/Streitfälle; mögliche approbierte Lösungen; unterschiedliche Teilnehmer an Situationen; ihre Erwartungen; Gelegenheiten zu Entscheidungen; Aneignungs- und Verarbeitungsformen im Rahmen der normativen Vorgaben der Organisation immer wieder neu kombiniert werden müssen.

Zur Illustration des Problems, vor dem Organisationen als offene Systeme stehen, arbeiten MARCH/OLSEN mit der Metapher der „garbage-can“, der zufolge die Elemente von Entscheidungsprozessen wie in einer Mülltonne mehr oder weniger zufällig beieinanderliegen und von den Mitgliedern im Prozeß des Organisierens zusammengefügt werden müssen. In dieser Perspektive stellt sich also für den hier relevanten Zusammenhang die „pädagogische Ordnung“ einer Schule als das Ergebnis der kollektiven Anstrengung der Organisationsmitglieder dar, unvorhersehbare Konstellationen, in denen Fragen nach Antworten, aber auch vorgefertigte Lösungen nach passenden Fragen suchen, zu bewältigen (vgl. auch TERHARDT 1986).

Der Gewinn einer so angelegten allgemeinen, noch für unterschiedliche Organisationstypen unspezifizierten Organisationstheorie für die Analyse schulischer Organisationsprozesse läßt sich in systemtheoretischer Perspektive weiter erläutern. Schule ist danach als ein Sozialsystem aufzufassen, dessen Organisationsmechanismen sachliche und zeitliche Generalisierung, verschiedenartiges Handeln, hohe Flexibilität und Anpassungsfähigkeit an sich jeweils verändernde Umstände erlauben (vgl. LUHMANN 1981). Werden die Aufgaben der Schule gemeinhin mit den Begriffen Qualifikation und Sozialisation, Selektion und Allokation beschrieben, so unterscheidet die Systemtheorie zwischen Leistung und Funktion eines Sozialsystems. Leistungen werden für andere Teilsysteme erbracht, Funktionen nimmt ein System bezogen auf das Gesamtsystem Gesellschaft wahr. Nun sind die tatsächlichen Wirkungen päd-

agogischer Arbeit schwer bestimmbar, da eine Technologie fehlt (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979 u. 1982; LENHARDT 1984), deren Anwendung auf ihren „Gegenstand“, Schüler, das Erreichen gewünschter Ziele sicherstellen könnte. Qualifikation als eine der Leistungen, die die Schule erbringt, ist daher intern nicht sicher bestimmbar und jeweils wiederkehrend neu zu fassen. Die Schule legitimiert sich dabei gegenüber den von außen gestellten Qualifikationsforderungen 1.) durch Verfahren in Form formaler Beurteilungen und Abschlüsse; 2.) durch von der Erziehungswissenschaft subventionierte Bildungsdiskurse, in denen sie zugleich in wiederkehrenden Reflexionen immer neu zu bestimmen sucht, was zu lernen ist, was Schüler sind, wie diese zu behandeln sind, damit sie in angemessener, d. h. in vorgegebener Organisationszeit lernen etc., Qualifikation selbst bleibt aber letztlich definiert durch Akzeptanz seitens der Abnehmer. Die im System Schule zu bewältigenden Aufgaben sind so gesehen die Produktion von individuellen Bildungskarrieren, ausgestattet mit akzeptablen Abschlüssen als Basis für Anschlußkarrieren und die Reproduktion des Systems im Sinne seiner Bestandssicherung. Aus systemtheoretischer Sicht wird also einsichtig, daß Schulen im Sinne der skizzierten Organisationstheorie insofern als „lose gekoppelte“ Organisationen aufzufassen sind, als sie in ihrem Prozeß des Organisierens von Erziehung (unter Bezug auf Rahmenrichtlinien und andere Verwaltungsvorschriften sowie auf Traditionen pädagogischer, im weiteren Sinne sozialwissenschaftlicher, berufsständischer und innerorganisatorisch etablierter Deutungsangebote) jeweils erst festlegen, welche Art von Schülern sie haben, was diese lernen sollen, wie sie zu behandeln sind, damit sie im Rhythmus der Organisationszeit lernen etc.

Beobachtbare Diskriminierungseffekte und der Sachverhalt, daß sie nicht durch Aufklärung und Appelle abzuschaffen sind, erscheinen in dieser Perspektive nicht als Entgleisungen, sondern sind Teil des Organisationsprozesses der Schule, kollektiv gefundener Lösungen für organisatorische Alltagsprobleme. Positive oder negative Diskriminierungen – wie auch ihre Unterlassung – stellen Optionen der normalen Aufgabenwahrnehmung in der Organisation von Massenerziehung dar. Diese Feststellung ist nicht trivial bezogen auf die beobachtete Varianz bei der Produktion von Karrieren und Abschlüssen. Vielmehr ist so nach den Effekten gefragt, die dem Prozeß des Organisierens geschuldet sind. Es läßt sich damit plausibel machen, warum die verschiedenen Versuche, solche Effekte aus externen Randbedingungen zu erklären, wiederkehrend scheitern: Erst die Logik der Organisation macht solche Randbedingungen für sie selbst relevant, sie konstruiert sie in ihrer eigenen Perspektive.

Eine solche Konzeption der institutionalisierten Diskriminierung, die sich von den skizzierten neueren organisationstheoretischen Sichtweisen belehren läßt, zieht ins Kalkül, daß die Schule sowohl ein Interesse daran haben kann, ausländische Kinder aufzunehmen und zu fördern, wie sie umgekehrt dazu neigen kann, Kinder auszugrenzen und zu benachteiligen. Sie fragt nach den für die jeweiligen Schulen gültig gemachten Kontextbedingungen, unter denen der Rückgriff auf die eine oder die andere Verhaltensweise in der Reproduktion der Organisation erfolgt.

Im Sinne des garbage-can-Modells von MARCH/OLSEN sind dann Kulturdefizit- oder -differenzhypothese, organisatorische Maßnahmen wie Förderun-

terrichtet, Vorbereitungsklassen, Reduzierung von Klassengrößen, interkulturelle Lernprogramme etc. als etablierte Deutungen bzw. approbierte Lösungen zu verstehen, die in einer Schule vorhanden sind und die ihre Probleme suchen, wie umgekehrt Problemsorten wie Schulversagen, Überfüllung, Motivations- und Disziplinschwierigkeiten nach Lösungen suchen. Die Kombination solcher jeweils durch Entscheidungen zu kontextualisierenden Elemente ist zu verstehen als der konkrete, zeitlich und sozial verortete Prozeß der Reproduktion der Organisation durch ihre Mitglieder. Handhabbar aber wird dieser Prozeß des Organisierens als alltägliches „muddling through“ für die Mitglieder selbst durch Rückgriff auf Deutungsmuster, die auf seiten der professionellen Mitglieder, wesentlich der Lehrer also vermittelt über Aus- und Fortbildungsprozesse aus Erziehungs- und Sozialwissenschaften (Czock 1990) und organisationsinternen „Erzählungen“ (im WEICKSchen [1985] Sinne) bezogen werden. Der akademische Kulturalismus (RADTKE 1990), der mit seiner Tendenz zur Ethnisierung (BUKOW/LLAYORA 1988) von Problemlagen derzeit die Erklärung der Migrationssituation im allgemeinen und der ausländischen Kinder im besonderen dominiert („das Ausländerproblem“), ist hier bereitwillig rezipiert worden. Umgekehrt treffen aber ethnisierende Praktiken der Organisationsmitglieder offensichtlich auf die Bereitschaft der Klientel zur Selbstethnisierung (BOMMES 1990, 1993).

Wie solche Deutungsformen in Schulen im Prozeß des Organisierens je konkret aufgegriffen und genutzt werden und wie sie bezogen auf die durch die Migrationssituation veränderten Umweltbedingungen als Praktiken verstanden werden können, die die konstatierbaren Diskriminierungsergebnisse hervorbringen, ist in seinem Vollzug nicht mehr formal bestimmbar, sondern nur in der empirischen Analyse konkreter Entscheidungs- und Interaktionssituationen im alltäglichen schulischen Organisationsbetrieb. Erste Ergebnisse eines entsprechend angelegten Projektes¹ zeigen, daß sich in der internen Organisationsperspektive Entwicklungsverläufe von Diskriminierung (z. B. der Anstieg von Sonderschulüberweisungen und der Veränderungen der Übergangsempfehlungen auf weiterführende Schulen) auf dem Hintergrund demographischer Entwicklungen und bildungspolitischer Entscheidungen, die im System Schule Irritationen auslösen können, plausibel rekonstruieren lassen.

Literatur

- ARBEITSGRUPPEN BILDUNGSBERICHT am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg 1990.
 ARROW, K. J.: The Theory of Discrimination. In: ASHENFELTER, O./REES, A. (Hrsg.): Discrimination in Labor Markets. Princeton, New Jersey 1973, S. 3–33, Jg. 40.
 BAKER, D./LENHARDT, G.: Ausländerintegration, Schule und Staat. KZfSS Jg. 1988, S. 40–61.

1 Am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Bielefeld wird seit 1991 im Rahmen des DFG-Schwerpunktprogramms „Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung“ (FABER) ein entsprechendes Projekt „Institutionalisierte Diskriminierung – Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule“ durchgeführt (Leitung: F.-O. Radtke). Ein erster Zwischenbericht liegt inzwischen vor (vgl. ZENTRUM FÜR LEHRERBILDUNG 1992 u. LENTZ/RADTKE 1993).

- BAKER, D./YILMAZ, E./LENHARDT, G./MEYER, J. W.: Effects of Immigrant Workers on Educational Stratification in Germany. In: *Sociology of Education* 58, 1985, S. 213–227.
- BARNDT, J.: *Liberating Our White Ghetto*. Minneapolis 1970.
- BASTIAN, J./LENTZ, A./RADTKE, F.-O./ZOOGBAUM, C.: *Untersuchungen zur Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder in Bielefeld*. Materialien des Zentrums für Lehrerbildung, Universität Bielefeld 1992.
- BECKER, G.S.: *The Economics of Discrimination*. Chicago 1971.
- BENOKRAITIS, N./FEAGIN, J.: *Institutional Racism: A Perspective in Search Clarity and Research*. In: WILLIE, CH. V. (Ed.): *Black Brown White Relations, Race Relations in the 1970*. New Brunswick 1977.
- BOMMES, M.: „Die meisten türkischen Väter sind so“. Zum Umschlag von Fremd- und Selbstethnisierung, Informationsdienst zur Ausländerarbeit 4/1990, S. 35–38.
- BOMMES, M.: *Migration und Sprachverhalten. Eine ethnographisch sprachwissenschaftliche Fallstudie*. Wiesbaden 1993.
- BOMMES, M./SCHERR, A.: Die soziale Konstruktion des Fremden – Kulturelle und politische Bedingungen von Ausländerfeindlichkeit in der Bundesrepublik. In: *Vorgänge* Jg. 29, 1990, H. 2, S. 40–50.
- BOOS-NÜNNING, U.: Muttersprachliche Klassen für ausländische Kinder: Eine kritische Diskussion des bayerischen „Offenen Modells“. In: *Deutsch lernen* Jg. 6, 1981, H. 2, S. 40–70.
- BORRELLI, M. (Hrsg.): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven*. Baltmannsweiler 1986.
- BOURDIEU, P.: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: ders./PASSERON, J.-C.: *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt 1973.
- BOURDIEU, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt 1979.
- BOURDIEU, P.: Sozialer Sinn – Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt 1987.
- Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt 1973.
- BREHMER, I. (Hrsg.): *Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung*. Weinheim 1982.
- BUKOW, W.-D./LLARYORA, R.: *Mitbürger aus der Fremde. Soziogenese ethnischer Minoritäten*. Opladen 1988.
- CARBY, H. V.: *Schooling in Babylon*. In: *Centre for Contemporary Cultural Studies: The Empire Strikes Back*. London 1982, S. 183–211.
- CZOCK, H.: *Zur politischen und wissenschaftlichen Codierung der Arbeitsmigration und ihrer sozialen Folgen – Der Fall der „Ausländerpädagogik“*. Universität Bielefeld, Diss. 1990.
- DOHSE, K.: *Ausländische Arbeiter und bürgerlicher Staat. Genese und Funktion von staatlicher Ausländerpolitik und Ausländerrecht. Vom Kaiserreich bis zur Bundesrepublik Deutschland*. Königstein/Ts. 1981.
- DU BOIS-REYMOND, M.: *Strategien kompensatorischer Erziehung*. Frankfurt/M. 1971.
- ENDERS-DRAGÄSSER, U./FUCHS, C. u. a.: *Interaktionen und Beziehungsstrukturen in der Schule. Eine Untersuchung an hessischen Schulen im Auftrag des Hessischen Instituts für Bildungsplanung und Schulentwicklung*. Wiesbaden 1988.
- FEAGIN, J. R./FEAGIN, C. B.: *Discrimination American Style. Institutional Racism and Sexism*. Malabar/Florida 1986.
- GEIGER, K. F. (Hrsg.): *Rassismus und Ausländerfeindlichkeit in Deutschland. Beiträge zu ihrer Erforschung*. Kasseler Materialien 5 zur Ausländerpädagogik. Gesamthochschule Kassel 1985.
- GLAZER, N./YOUNGELSON WAEHRER, H. (Hrsg.): *Woman in a Man-Made World*. Chicago 1977.
- GLUMPLER, E.: *Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder*. Hamburg 1985.
- GRIESE, H. (Hrsg.): *Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und Ausländerpädagogik*. Opladen 1984.
- HABERMAS, J.: *Zur Logik der Sozialwissenschaften*. Frankfurt 1970.
- HALLER, I.: Reproduktion des Subproletariats ausländischer Arbeitskräfte von morgen. In: *Widersprüche* Jg. 3, 1982, H. 9, S. 59–69.
- HAMBURGER, F.: *Erziehung in der Einwanderungsgesellschaft*. In: *ZfPäd.* 18. Beiheft. Weinheim/Basel 1983, S. 273–282.
- HAMBURGER, F.: *Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompensation*. In: DITTRICH, E.J./RADTKE, F.-O. (Hrsg.): *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*. Opladen 1990, S. 311–325.

- HANSEN, G./HANSEN, R./KLEMM, K.: Bildungsbeteiligung und Schulerfolg – Vergleichende Datenanalyse aus den acht RAA-Städten. Unveröff. Ms. Münster/Dortmund/Essen 1984.
- HERBERT, U.: Geschichte der Ausländerbeschäftigung in Deutschland 1880 bis 1980. Berlin/Bonn 1986.
- HINNENKAMP, V./RADTKE, F.-O.: Vom Umgang mit Minderheiten – Zu Besuch bei der englischen Race-Relations-Industry. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit H. 2/1984, S. 60–69.
- HOFFMANN, L.: „Ausländerfeindlichkeit“ als eine Kreatur des Nationalstaatsdenkens. In: Gemeinsam Jg. 16/1990, S. 9–11.
- HOFFMANN-NOWOTNY, H.-J.: Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Eine theoretische und empirische Analyse am Beispiel der Schweiz. Stuttgart 1973.
- HOHMANN, M. (Hrsg.): Interkulturelle Erziehung – Versuch einer Bestandsaufnahme. In: Ausländerkinder in der Schule und Kindergarten 4/1983, S. 4–8.
- HOFF, D.: Herkunft und Schulbesuch ausländischer Kinder. Eine Untersuchung am Beispiel griechischer Schüler. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung. Berlin 1987.
- HURRELMANN, K./WOLF, H.: Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Weinheim 1986.
- KALPAKA, A.: Handlungsfähigkeit statt Integration. Schulische und außerschulische Lebensbedingungen und Entwicklungsmöglichkeiten griechischer Jugendlicher. München 1986.
- KALPAKA, A./RÄTHZEL, N.: „Ausländerfeindlichkeit“ und Rassismus in der BRD. Eine Kritik der gegenwärtigen Erklärungsansätze. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 1/1988, S. 29–39.
- KLEMM, K.: Makrostatistik und Regionalanalyse. In: REICH, H. H./WITTEK, F. (Hrsg.): Migration – Bildungspolitik – Pädagogik. Essen/Landau 1984, S. 121–131.
- KLEMM, K.: Bildungsbe(nach)teiligung in der BRD. In: Westermanns Pädagogische Beiträge Jg. 39, 1987, H. 12, S. 18–21.
- KLEMM, K./TILLMANN, K.: Schule im kommunalen Kontext. In: Lenzen, B. (Hrsg.), Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 5. Stuttgart 1984, S. 280–297.
- KNOWLES, L. L./PREWITT, K. (Hrsg.): Institutional Racism in America. Englewood Cliffs 1969.
- KONSTANTINO, CH.: Entstehung, Leistungsfähigkeit und Perspektiven der griechischen Schulen in NRW am Beispiel Bielefelds. Diss. Bielefeld 1989.
- KORNMAN, R./SCHNATTINGER, CHR.: Sonderschulüberweisungen ausländischer Kinder, Bevölkerungsstruktur und Arbeitsmarktlage. In: ZSE Jg. 1989, S. 195–203.
- LEGGEWIE, C.: Die Republikaner. Phantombild der Neuen Rechten. Berlin 1989.
- LENHARDT, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt 1984.
- LENTZ, A./RADTKE, F.-O.: Bildungsghettos – Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern der Grundschule. In: Unterrichtswissenschaft H. 3, 1993 (in Ersch.)
- LUHMANN, N.: Organisation und Entscheidung. In: Soziologische Aufklärung 3. Opladen 1981, S. 335–389.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUHMANN, N./SCHORR, K. E. (Hrsg.): Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt 1982.
- MAAS, U.: Versuch einer kulturanalytischen Bestimmung ausländerpädagogischer Aufgaben. In: Deutsch lernen Jg. 9, 1984, H. 1, S. 3–24.
- MARCH, J. G./OLSEN, J. P.: The Uncertainty of the Past: Organisational Learning under Ambiguity. In: European Journal of Political Research 3 (1975), S. 147–171.
- MARCH, J. G./OLSEN, J. P.: Ambiguity and Choice in Organisations. Bergen 1976.
- MEHRLÄNDER, U.: Türkische Jugendliche – keine beruflichen Chancen in Deutschland? Bonn 1983.
- MULLARD, C.: Multiracial Education in Britain: From Assimilation to Cultural Pluralism. In: TIERNEY, J. (Ed.): Race, Migration and Schooling. London 1982, S. 120–133.
- MYRDAL, G.: An American Dilemma. New York 1964.
- NIEMEIER, H.: Unsere eigene Betroffenheit darf nicht zur bloßen Konfrontation und Ausgrenzung führen. In: Gemeinsam 16/1990, S. 13–17.
- OEVERMANN, U./ALLERT, T./KONAU, E./KRAMBECK, J.: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik. In: ZEDLER, P./MOSER, H. (Hrsg.): Aspekte qualitativer Sozialforschung. Opladen 1983, S. 95–123.
- RADTKE, F.-O.: Pädagogisch induzierter Kulturalismus – Zum Stand der Migrationsforschung in der BRD am Ausgang der 80er Jahre. In: HALLER, I. u. a. (Hrsg.): Ethnische Minderheiten in Industriegesellschaften. Gesamthochschule Kassel 1990, S. 24–51.

- RILLING, E.: Ergebnisse einer Bestandsaufnahme von Forschungsprojekten und Forschungseinrichtungen zu Ausländerproblemen im deutschsprachigen Raum. In: BISCHOFF, D./HEINTZL, M. (Hrsg.): Arbeitsmigration und ihre sozialen Folgen: Der Beitrag der Wissenschaft zu ihrer Bewältigung. Berlin 1982, S. 3–14.
- SCHEUERER, F.: Der mühsame Abschied vom Rassedenken. In: Informationsdienst zur Ausländerarbeit 4/1989, S. 61–66.
- SCHRADER, A./NIKLES, B./GRIESE, H.: Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Kronberg/Ts. 1976.
- TERHART, E.: Organisation und Erziehung. ZfPäd., 32 (1986), S. 205–223.
- THOMAS, H./ALBRECHT-HEIDE, H.: Ungleichheit der Bildungschancen als Faktor der Diskriminierung von Mädchen und Frauen unter besonderer Berücksichtigung des Sekundarschulwesens. Berlin 1978.
- THUROW, L.: Poverty and Discrimination. Washington (D.C.) 1969.
- TROYNA, B.: Beyond Multiculturalism: Towards the Enactment of Anti-Racist Education in Policy, Provision and Pedagogy. In: Oxford Review of Education 13 (1987), S. 307–320.
- TROYNA, B./WILLIAMS, J.: Racism, Education and the State: the Racialisation of Education Policy. New Hampshire 1986.
- WEICK, K.E.: Der Prozeß des Organisierens. Frankfurt 1985.
- WINCH, P.: Die Idee der Sozialwissenschaft und ihr Verhältnis zur Philosophie. Frankfurt 1966.
- ZOGRAFOU, A.: Zwischen zwei Kulturen – Griechische Kinder in der BRD. Frankfurt 1982.

Abstract

The authors propose a change in perspective for further research on failure of migrant children in school. Drawing on recent concepts of "institutionalized discrimination", they refute the thesis that the low achievement of migrant children is caused either by their deficient cultural equipment or by the ethnocentric obtuseness of the school and develop an alternative explanatory approach based on the linking of concepts of discrimination with organisation-theoretical reflections. With this approach it can be shown that school failure and discrimination may not be dismissed as a "nationalist accident" but have to be considered a regular institutional option of the school in a society discribed as "multicultural". Schools always discriminate – positively or negatively – when, according to their institutional logic, it appears to be opportune.

Anschriften der Autoren

Dr. Michael Bommes, Universität Osnabrück, Fachbereich Sozialwissenschaften, Postfach 4469, W-4500 Osnabrück

PD Dr. Frank-Olaf Radtke, Universität Bielefeld, Zentrum für Lehrerbildung, Postfach 100131, W-4800 Bielefeld